

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales. La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010.

Mesa 32. Homo Academicus. Desafíos actuales de la Universidad. Coordinadores: Daniela Atairo (UNLP/CONICET), Marcelo Prati (UNLP), Sebastián Varela (UNLP).

Autor: Lic. María Celeste Romá. Universidad Nacional de San Luis.
mcroma@unsl.edu.ar

Título: Capital cultural de alumnos ingresantes (2009 y 2010) a la carrera de Licenciatura en Psicología en la UNSL.

Resumen:

Pierre Bourdieu nos ofrece una vasta teoría, con numerosas investigaciones específicamente dedicadas al tema de la educación, para interrogar los supuestos y prácticas de la educación superior.

Afirma que “la institución escolar contribuye... a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social”.

Fundamentalmente, las dos instituciones que manejan el capital cultural son la familia y la escuela. Y la familia se vuelve sinónimo de origen social, ya que encierra, como institución, un conjunto de estrategias de reproducción de su ser social (estrategias matrimoniales, de sucesión, económicas, educativas). Todo aquello que comprende el concepto de origen social, adquisiciones prescriptas y adquiridas, puede ser “convertido” en capital cultural heredado. Y Bourdieu explica la lógica de esta conversión, que fundamentalmente va a cobrar brillo, en el volumen total de su capital, en un ámbito educativo.

Partiendo de dicha hipótesis, y con datos sobre la escolarización de los padres de alumnos ingresantes (2009 y 2010) a la carrera de Licenciatura en Psicología en la UNSL, el presente trabajo busca aportar al análisis de la relación entre la distribución del capital cultural y la estructura del espacio social, en la educación superior argentina.

**Capital cultural de alumnos ingresantes (2009 y 2010)
a la carrera de Licenciatura en Psicología en la UNSL**

Lic. María Celeste Romá
Universidad Nacional de San Luis
mcroma@unsl.edu.ar

Pierre Bourdieu nos ofrece una vasta teoría, con numerosas investigaciones específicamente dedicadas al tema de la educación, para interrogar los supuestos y prácticas de la educación superior.

Afirma que “la institución escolar contribuye... a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social” (Bourdieu, 2003b: 108).

Fundamentalmente, las dos instituciones que manejan el capital cultural son la familia y la escuela. Y la familia se vuelve sinónimo de origen social, ya que encierra, como institución, un conjunto de estrategias de reproducción de su ser social (estrategias matrimoniales, de sucesión, económicas, educativas). Todo aquello que comprende el concepto de origen social, adquisiciones prescriptas y adquiridas, puede ser “convertido” en capital cultural heredado. Y Bourdieu explica la lógica de esta conversión, que fundamentalmente va a cobrar brillo, en el volumen total de su capital, en un ámbito educativo.

Partiendo de dicha hipótesis, y con datos sobre la escolarización de los padres de alumnos ingresantes (2009 y 2010) a la carrera de Licenciatura en Psicología en la UNSL, el presente trabajo busca aportar al análisis de la relación entre la distribución del capital cultural y la estructura del espacio social, en la educación superior argentina.

La educación para Pierre Bourdieu

En “El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de la nobleza de estado” ([1989] 2003b), Bourdieu afirma que “la institución escolar contribuye... a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social” (Bourdieu, 2003b: 108); hipótesis que ya había desarrollado en “Los herederos” ([1964] 2003a) y en “La reproducción” ([1970] 1998), pero que a la distancia de toda su producción teórica, nos ofrece una mayor claridad conceptual.

En esta afirmación, Bourdieu habla de dos estructuras: de la distribución del capital cultural y de la estructura del espacio social.

“El espacio social se constituye de tal forma que los agentes o los grupos se distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que... son sin duda los más eficientes, el capital económico y el capital cultural. De lo que resulta que los agentes tienen tantas más cosas en común cuanto más próximos están en ambas dimensiones y tantas menos cuanto más alejados... Los agentes están distribuidos según el volumen global del capital que poseen bajo sus diferentes especies y en la segunda dimensión según la estructura de su capital, es decir según el peso relativo de las diferentes especies de capital, económico y cultural, en el volumen total de su capital” (Bourdieu, 1997: 18).

Distribución del capital cultural

Comencemos analizando de qué manera se perpetúa la desigual distribución del capital cultural, para luego entender de qué manera la institución escolar contribuye en ello. Fundamentalmente, las dos instituciones que manejan este capital son la familia (capital cultural heredado) y la escuela (capital escolar).

En estos textos, la **familia** se vuelve sinónimo de origen social, ya que encierra, como institución, un conjunto de estrategias de reproducción de su ser social (estrategias matrimoniales, de sucesión, económicas, educativas). Todo aquello que comprende el concepto de origen social, adquisiciones prescriptas y adquiridas, puede ser “convertido” en capital cultural heredado. En “Los herederos” (2003a) explica la lógica de esta conversión, que fundamentalmente va a cobrar brillo, en el volumen total de su capital, en un ámbito educativo. Por ejemplo, portar un apellido que rápidamente crea asociaciones con ámbitos academicistas muy respetados no se convierte en capital a la hora de un examen físico para entrar a un club de fútbol.

Relación → origen social / capital cultural heredado – ámbito educativo.

En otras palabras, en el ámbito educativo sí cobran importancia todos aquellos privilegios culturales que en nuestra sociedad están desigualmente distribuidos (experiencias y conocimientos en las artes, lecturas, manejo del lenguaje, acceso a

productos de la cultura, etc.). En el mismo texto, Bourdieu nos ofrece los resultados de una investigación que afirma que “en cualquier terreno cultural que se los mida –teatro, música, pintura, jazz o cine–, los estudiantes tienen conocimientos mucho más ricos y más extendidos cuando su origen es más alto” (Bourdieu, 2003a: 33).

Por su parte, la **escuela**, lejos de cumplir una función técnica, “de transmisión de una competencia técnica y de selección de los más competentes técnicamente, enmascara una función social...” (Bourdieu, 2003b: 112 - 113). “Mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los detentores del capital cultural heredado de los que están desprovistos de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes” (Bourdieu, 2003b: 110). Por ejemplo, “para los estudiantes provenientes de la clase baja que han sobrevivido a la eliminación, las desventajas iniciales han evolucionado, el pasado social se ha transformado en déficit educativo por el juego de mecanismos sustitutos...” (Bourdieu, 2003a: 29 - 30).

Por lo tanto, si éstos son los resortes (familia y escuela) de la desigual distribución del capital, para hacer la segunda lectura que propone el autor (Bourdieu, 2005: 34 - 35) podemos orientarnos por las condiciones de existencia de los estudiantes (Bourdieu, 2003a: 26 - 27), su sistema de preferencias (Bourdieu, 2003b: 116 - 118) y su particular relación con el conocimiento y los estudios (Bourdieu, 2003a: 30) – habitus –.

Primera Lectura	Segunda Lectura
Estructuras objetivas, posiciones y distribución desigual de los recursos.	Categorías de percepción y apreciación que estructuran la acción desde el interior del espacio social.
Origen social: familia, capital cultural heredado.	Habitus de un sujeto de una determina clase social.
Escuela, capital escolar.	Habitus de un estudiante.

Brevemente, hemos visto una de las maneras en que la familia perpetúa su ser social; también la función velada de las instituciones educativas que, al producir un tipo de capital cultural, consagra las desigualdades existentes; y, finalmente, que se puede indagar en los sujetos las desiguales preferencias, estructuras cognitivas y esquemas de acción que orientan la percepción y respuesta en el ámbito cultural y educativo. En otras palabras, hemos visto que el capital va al capital. Entonces, advirtamos qué

mecanismos, propios de la institución escolar, contribuyen a perpetuar esta desigual distribución.

Mecanismos de reproducción escolar

1) Según Bourdieu, son realmente significativas las diferencias entre las instituciones francesas del “internado” y la “facultad”, en lo que respecta a los contenidos, la organización del trabajo y las condiciones de vida de los estudiantes. Encontramos, por un lado, “un encuadramiento muy estricto y formas de aprendizaje muy escolares, y sobre todo una atmósfera de urgencia y de competencia que inspira la docilidad y que presenta una analogía evidente con el mundo de la empresa, y, del otro, la ‘vida de estudiante’ que, muy cerca de la tradición de la vida bohemia, implica mucho menos disciplina y restricciones, incluso en el tiempo consagrado al trabajo” (Bourdieu, 2003b: 111).

2) El acto de clasificación escolar es un acto de ordenación que “instituye una diferencia social de rango, de clasificación, una relación de orden definitiva: los elegidos son marcados, de por vida, por su pertenencia (antiguo alumno de...); ellos son miembros de una orden, en el sentido medieval del término. Y de una orden nobiliaria, conjunto claramente delimitado (en el que se está o no se está) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y están legitimadas, por este hecho, para dominar” (Bourdieu, 2003b: 111 - 112).

Según Bourdieu, los “exámenes” y “concursos” son actos técnicos en apariencia; en realidad, justifican de una manera razonable las divisiones sociales que no responden a principios de racionalidad necesariamente. A partir de ellos, se conceden los “títulos”, como “garantía de la competencia técnica de los certificados de competencia social” (Bourdieu, 2003b: 112).

“La institución de la que una vez creímos que podría introducir una forma de meritocracia privilegiando las aptitudes individuales en relación con los privilegios hereditarios, tiende a instaurar, a través de la ligazón encubierta entre la aptitud escolar y la herencia cultural, una verdadera nobleza de Estado. Nobleza en la que la autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar” (Bourdieu, 2003b: 113).

3) Según Bourdieu, hay muchos profesores que aplican categorías de percepción y de apreciación (adjetivos), estructuradas bajo esta lógica, a la hora de juzgar las maneras de ser y de hacer de sus alumnos (Bourdieu, 2003b: 118).

Y expresa: “si yo fuera ministro, la primera recomendación que haría a los profesores sería: no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ustedes no tienen derecho de emplear la palabra ‘idiota’, ustedes no tienen derecho de emplear la palabra ‘estúpido’, ustedes no tienen derecho de escribir en el margen ‘este razonamiento es imbécil’, ustedes no tienen el derecho de decir ‘nulo’... Dicho de otro modo, ustedes deben excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona. Ustedes podrían decir: ‘esta tarea no está bien’, esta solución es falsa, pero no pueden decir: ‘eres nulo para matemáticas’, ‘tu no estás dotado para las matemáticas’. Los profesores de matemáticas deberían saber y comprender que tienen un poder diabólico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre su imagen de sí y que pueden infligir traumatismos terribles...” (Bourdieu, 2003c: 161).

4) Se presuponen competencias y saberes en los alumnos, por lo tanto, habitus con ciertas estructuras cognitivas, esquemas de acción, preferencias y gustos.

“Se sabe que uno de los grandes factores de la diferencia es la maestría desigual..., las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje. Las familias cultivadas... desempeñan un papel determinante: ellas organizan el trabajo, enseñan a los hijos el arte de organizar su trabajo, de organizar su tiempo, les dan los utensilios, los instrumentos, las técnicas de trabajo... Hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas” (Bourdieu, 2003c: 169 - 170).

Con respecto a la relación del alumno con el conocimiento, Bourdieu afirma que “si el diletantismo en la conducta de los estudios es más particularmente propio de los estudiantes de origen burgués es porque, más seguros de mantener un lugar, aun ficcional, al menos en una disciplina de refugio, pueden, sin riesgo real, manifestar un desapego que supone precisamente una seguridad mucho mayor: leen menos obras directamente ligadas a los programas y obras menos académicas; están siempre más

dispuestos a realizar estudios múltiples y se ocupan de disciplinas alejadas o en facultades diferentes; son siempre los más dispuestos a juzgarse con indulgencia, y esta complacencia mucho mayor, que denuncia la estadística de los resultados educativos, les asegura en muchas situaciones –la oral por ejemplo– una ventaja considerable” (Bourdieu, 2003a: 31 - 32).

Con respecto a la suposición de saberes se generarían dos cosas; por un lado, un sentimiento de irrealidad experimentado por los estudiantes de las clases más desfavorecidas (Bourdieu, 2003a: 38); y por el otro, el olvido de que “los mismos saberes no expresan necesariamente las mismas actitudes y no implican los mismos valores: mientras que demuestran en unos el poder exclusivo de la regla y del aprendizaje escolar..., expresan en los menos tanto como la obediencia a los imperativos educativos, la posesión de una cultura que deben en principio a su medio familiar... Se ve con claridad que una cultura puramente escolar no es solamente una cultura parcial o una parte de la cultura... porque los propios elementos que la componen no tienen el mismo sentido que podrían adquirir en un contexto más amplio” (Bourdieu, 2003a: 34 - 35).

5) El capital económico determina también diferencias con respecto a condiciones de vida, acceso a los estudios, profesiones, etc.

Mecanismos	Establecen
La existencia de diferentes instituciones	Diferencias en lo que respecta a los contenidos, la organización del trabajo y las condiciones de vida de los estudiantes.
Clasificación	Diferencias sociales. Los elegidos son señalados por: <ul style="list-style-type: none"> . Pertenencia: “alumno de...”. . Títulos o diplomas.
Valoraciones de los profesores	Diferencias en lo que respecta a las maneras de ser y de hacer de los alumnos: brillante, regular, etc.
Se presuponen competencias	Diferencias en lo que respecta a habitus. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> . Técnicas del trabajo intelectual: organización del trabajo y del tiempo, manejo de utensilios e instrumentos, toma de notas, confección de

o saberes	fichas, utilización de diccionarios, uso de abreviaturas, creación de índices, uso de instrumentos informáticos, lectura de cuadros estadísticos y de gráficas, etc. . Particular relación con el estudio. . Oratoria. . Conocimientos y técnicas que resultan reales, porque son parte de las clases cultivadas, o irreales, porque resultan disociables de las de su clase de origen. . Valores y actitudes diferentes.
Capital económico	Diferencias en lo que respecta a mejores condiciones de vida y posibilidades de acceso a los estudios.

Malentendidos, contribuciones y propuestas

A veinticinco años de haber sido publicada la primer edición de “Los Herederos” y a diecinueve de la primera edición de “La Reproducción”, en una entrevista realizada en Tokio, Bourdieu analiza el impacto que ambos libros provocaron en la comunidad científica y el singular aporte que realizaron: “no nos contentamos con decir que el sistema escolar elimina a los hijos de las clases desfavorecidas: tratamos de explicar porqué pasaba de este modo y, en particular, cuál era la responsabilidad, la contribución –porque la palabra responsabilidad es ya normativa–, cual era la contribución que el sistema escolar, y por ello los enseñantes, aportaban a la reproducción de las divisiones sociales” (Bourdieu, 2003c: 148).

Sin embargo, señala y explica las causas de los **malentendidos** que se han generado en la recepción de estos trabajos:

1) La palabra “reproducción” bloqueó la lectura del libro que la lleva como título, quedando su propuesta reducida a: “el sistema escolar contribuye a la reproducción de la estructura social” (Bourdieu, 2003c: 153).

Para Bourdieu, en lugar de realizar una lectura científica, se ha realizado una lectura ética o política (Bourdieu, 2003c: 149), o desde una perspectiva normativa (Bourdieu, 2003c: 150).

“La ciencia social es difícil de hacerse y de leerse, es difícil porque las categorías del pensamiento que actúan en la comunicación de los resultados son muy frecuentemente construidas contra las categorías de pensamiento que están comprometidas en la lectura.

Se le hacen al libro preguntas que él rechaza; se le encierra dentro de alternativas que él sobrepasa...” (Bourdieu, 2003c: 157 - 158). De esta manera, “se puede llegar a dos lecturas totalmente opuestas: una lectura de tipo mecanicista (el sistema escolar es una mecánica, un engranaje fatal que, sistemáticamente, reproduce), y al lado de esta lectura fatalista, una lectura finalista (el sistema escolar es la mano de la burguesía, es el complot)” (Bourdieu, 2003c: 158).

En el prefacio preparado para la reedición de 1989 de “La reproducción”, Bourdieu explica que la “lectura ‘política’ fue a menudo una lectura ‘teórica’ o ‘teoricista’, animada por la moda filosófica del momento: cuando la traducción inglesa aparece (casi diez años después del original francés), el universo intelectual anglosajón está bajo el impacto de la gran teoría de los filósofos althusserianos que amplifican, ‘generalizándolos’ con la idea de los aparatos ideológicos de Estado, ‘tesis’ simplificadas que ellos leen en Los herederos y La reproducción. Todo esto no ha sido hecho para llamar la atención de los lectores hacia las investigaciones empíricas y las descripciones concretas en las que se enraizaban y se matizaban las proposiciones llamadas teóricas” (Bourdieu, 2003d: 126).

2) Los lectores, especialmente los profesores, invierten sus intereses en la lectura sobre el sistema educativo (Bourdieu, 2003c: 150). “Delante de las gentes que toman una posición, de izquierda o conservadora, en materia de educación, hay que preguntarse qué intereses tienen ellos en el sistema escolar, qué relación tienen con el sistema escolar, en qué grado su capital está comprometido con su paso por la institución escolar, etc.” (Bourdieu, 2003c: 152).

Para algunos, “la puesta en evidencia de las determinantes sociales del éxito escolar tiene algo de cosa escandalosa. Entre otras razones porque eso les despoja de todo su mérito. Una buena cantidad de estas personas han devenido ultraconservadores durante y después del movimiento estudiantil. Pasaron de la izquierda clásica del partido comunista a la derecha clásica precisamente, o más aún, a la derecha extrema. El movimiento estudiantil ejerció sobre ellos un verdadero traumatismo: destruyó su idea sobre ellos mismos. Frente a ellos estaban los movimientos de estudiantes que... desarrollaban la idea de que los estudiantes eran una clase y describían las relaciones estudiantes – profesores como lucha de clases. Los profesores provenientes de clases populares o medias, todos buenos estudiantes que habían triunfado por sus ‘méritos’, se encontraron superados a su izquierda por los estudiantes que los hacían aparecer como fracasados de origen burgués” (Bourdieu, 2003c: 152 - 153).

A pesar de los malentendidos en la recepción de sus obras, veamos qué señala el autor como **contribuciones** en el campo de la educación:

- 1) Como se señaló anteriormente, Bourdieu no se limita a describir la desigualdad en el sistema escolar –hechos que “eran bien conocidos por la comunidad científica” (Bourdieu, 2003c: 148)–, además, analiza los mecanismos que explican los datos empíricos.
- 2) “La reproducción” ha contribuido “al conjunto de trabajos de investigación que han renovado completamente el conocimiento de la institución escolar, tanto en el Reino Unido como en Estados Unidos: estos estudios inseparablemente teóricos y empíricos han hecho aparecer, en particular, que la sociedad americana (que... era casi siempre descrita como el paraíso de la movilidad y del éxito, en oposición a las viejas sociedades europeas...) también tenía sus ‘escuelas de elite’ dedicadas, como sus equivalentes europeas, a la perpetuación y la legitimación de jerarquías” (Bourdieu, 2003d: 127 - 128).
- 3) “Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar... El informe del Colegio de Francia... no pronuncia la palabra reproducción ni la palabra democratización. En ningún momento dice que el sistema escolar va a igualar las oportunidades, que el sistema escolar va a dar la cultura a todos. Jamás... esto es muy, muy importante. ¿Y por qué? Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados. Hay una serie de proposiciones que van en ese sentido: la más importante desde este punto de vista, es la que consiste en poner en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales” (Bourdieu, 2003c: 160 - 161).

En la entrevista anteriormente citada, se recogen algunas **propuestas** que realiza Bourdieu, a partir de los comentarios del Informe del Colegio de Francia¹:

¹ En 1988, Pierre Bourdieu formó parte de una comisión, creada por el Ministerio de Educación Nacional francés, destinada a revisar los contenidos enseñados para reforzar su coherencia y unidad. Dicha comisión, conformada por reconocidos intelectuales, elaboró los “principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”, también conocido como el Informe del Colegio de Francia (Bourdieu, 2003c: 129).

- 1) “A condición de plantear los problemas de la educación de una manera racional sin demandar al sistema escolar hacer lo que no puede hacer, sin demandarle democratizar, etc., se puede llegar a una forma de consenso en las soluciones progresistas, a la vez científica y políticamente” (Bourdieu, 2003c: 164).
- 2) Frente al peligro de la dependencia de la universidad, en su relación con las empresas, y frente a la competencia o rivalidad entre las instituciones, Bourdieu propone hacer públicas estas problemáticas, “con la intención de poner en marcha mecanismos para impedir las consecuencias funestas. Hay que echar a andar mecanismos de protección. Conocemos las leyes: cuando hay competencia libre, los beneficios, el capital, las ventajas, se van a concentrar en tres o cuatro universidades... Si se dice abiertamente que existen las desigualdades se está obligado a tomarlo en cuenta y a echar a andar los mecanismos compensatorios, se ve entonces que el papel del Estado es el de regular la competencia, de dar los medios para la enseñanza masiva, las subvenciones, la enseñanza por televisión, siendo una de las medidas importantes la utilización de los medios centrales (como la televisión) para compensar los efectos de las desigualdades regionales. Nada de eso ha sido hecho, pero está sobre el papel, y puede ser que un día ese papel tome fuerza” (Bourdieu, 2003c: 167).
- 3) Con respecto a la desigualdad frente a las técnicas del trabajo intelectual, propone la divulgación de las mismas (Bourdieu, 2003c: 169).
- 4) Y, por último, le da relevancia al otorgamiento de becas, a la traducción de obras importantes, a la multiplicación de ocasiones de encuentro, etc. (Bourdieu, 2003c: 176).

Capital cultural en términos de escolaridad de los padres y de las madres

Las características de la población estudiantil con la que trabajo –alumnos de una materia anual de primer año de la Lic. en Psicología de UNSL– se ha vuelto una inquietud a partir de constatar año tras año una alta tasa de deserción (alrededor del 35% entre el primero y el segundo cuatrimestre) y percibir en la práctica docente dificultades en la comprensión y en la adquisición de herramientas pertinentes en el campo universitario (Carlino, 2003).

Las contribuciones y propuestas de Pierre Bourdieu han permitido transformar esa inquietud en una búsqueda de conocimiento y transformación de la realidad que se presenta, tomando a la población estudiantil en toda su heterogeneidad.

En estos términos, el análisis del origen social de los alumnos es un punto de vista que nos permite analizar quiénes ingresan a la universidad; y, en futuros trabajos, nos permitirá establecer quiénes logran rendir bien los primeros parciales y pasar de un cuatrimestre a otro, quiénes llegan a segundo año o quiénes se reciben.

Según Bourdieu, “la condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito ‘escolar’, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase” (1979: 11).

De las tres formas en que encontramos el capital cultural –estado incorporado, estado objetivado y estado institucionalizado (Bourdieu, 1979: 11)–, las fichas de inscripción a la materia, instrumentadas en los años 2009 y 2010, nos permiten detenernos en un aspecto de la forma incorporada del capital, en la escolaridad de los padres y de las madres.

Este primer análisis se vuelve acotado en términos de responder a las inquietudes planteadas, pero sin duda nos permitirá avanzar en la tarea de volver observables y medibles las dotaciones culturales de nuestros alumnos.

Una muy buena propuesta presentan Casillas, Chain y Jácome (2007: 15), al operacionalizar la noción de capital cultural a través de dos variables, por un lado el capital familiar y por el otro el capital escolar:

CAPITAL CULTURAL = CAPITAL FAMILIAR + CAPITAL ESCOLAR

CAPITAL FAMILIAR = ESCOLARIDAD DE LOS PADRES + OCUPACIÓN DE LOS PADRES + NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LA FAMILIA

Y entienden el nivel de escolaridad de los padres “como el grado máximo de escolaridad alcanzado en la familia, bajo la consideración de que a mayor escolaridad de los padres más amplias serán las dotaciones culturales de sus hijos, mayor la familiaridad con los procesos que ocurren en las universidades y la amplitud de sus relaciones sociales” (Casillas, 2007: 16).

Datos de la escolaridad de los padres

Educación del padre	Ingresantes 2009	%	Ingresantes 2010	%
Sin escolaridad	0	0%	2	0,61%
Primario incompleto	12	5,5%	29	8,86%
Primario completo	59	27,06%	62	18,96%
Secundario incompleto	25	11,46%	57	17,43%
Secundario completo	63	28,90%	81	24,77%
Terciario incompleto	3	1,37%	1	0,30%
Terciario completo	9	4,13%	28	8,56%
Universitario incompleto	9	4,13%	16	4,90%
Universitario completo	22	10,10%	45	13,76%
Respuestas en blanco	16	7,34%	6	1,83%
Total	218	100%	327	100%

Datos de la escolaridad de las madres

Educación de las madres	Ingresantes 2009	%	Ingresantes 2010	%
Sin escolaridad	0	0%	1	0,30%
Primario incompleto	4	1,83%	15	4,59%
Primario completo	43	19,72%	59	18,04%
Secundario incompleto	28	12,84%	53	16,20%
Secundario completo	72	33,02%	72	22,02%
Terciario incompleto	6	2,75%	6	1,83%
Terciario completo	22	10,10%	51	15,60%
Universitario incompleto	10	4,59%	26	7,96%
Universitario completo	33	15,13%	44	13,45%
Respuestas en blanco	0	0%	0	0%
Total	218	100%	327	100%

1) ¿Cuántos padres y cuantas madres tiene **educación primaria**, completa o incompleta?

Un 32,56% de los padres de alumnos del 2009 tienen educación primaria (incompleta: 5,5% y completa: 27,06%).

Un 27,82% de los padres de alumnos del 2010 tienen educación primaria (incompleta: 8,86% y completa: 18,96%).

Un 21,55% de las madres de alumnos del 2009 tienen educación primaria (incompleta: 1,83% y completa: 19,72%).

Un 22,63% de las madres de alumnos del 2010 tienen educación primaria (incompleta: 4,59% y completa: 18,04%).

2) ¿Cuántos padres y cuantas madres tienen **educación secundaria**, completa o incompleta?

Un 40,36% de los padres de alumnos del 2009 tienen educación secundaria (incompleta: 11,46% y completa: 28,90%).

Un 42,20% de los padres de alumnos del 2010 tienen educación secundaria (incompleta: 17,43% y completa: 24,77%).

Un 45,86% de las madres de alumnos del 2009 tienen educación secundaria (incompleta: 12,84% y completa: 33,02%).

Un 38,22% de las madres de alumnos del 2010 tienen educación secundaria (incompleta: 16,20% y completa: 22,02%).

3) ¿Cuántos padres y cuantas madres tiene **educación terciaria**, completa o incompleta?

Un 5,5% de los padres de alumnos del 2009 tienen educación terciaria (incompleta: 1,37% y completa: 4,13%).

Un 8,86% de los padres de alumnos del 2010 tienen educación terciaria (incompleta: 0,30% y completa: 8,56%).

Un 12,85% de las madres de alumnos del 2009 tienen educación terciaria (incompleta: 2,75% y completa: 10,10%).

Un 17,43% de las madres de alumnos del 2010 tienen educación terciaria (incompleta: 1,83% y completa: 15,60%).

4) ¿Cuántos padres y cuantas madres tienen **educación universitaria**, completa o incompleta?

Un 14,23% de los padres de alumnos del 2009 tienen educación universitaria (incompleta: 4,13% y completa: 10,10%).

Un 18,66% de los padres de alumnos del 2010 tienen educación universitaria (incompleta: 4,90% y completa: 13,76%).

Un 19,72% de las madres de alumnos del 2009 tienen educación universitaria (incompleta: 4,59% y completa: 15,13%).

Un 21,41% de las madres de alumnos del 2010 tienen educación universitaria (incompleta: 7,96% y completa: 13,45%).

Con respecto a la escolaridad de los padres y las madres de alumnos ingresantes (2009 y 2010) a la Lic. en Psicología de la UNSL, encontramos coincidencias en las dos escolaridades que encabezan los porcentajes, educación secundaria y educación primaria.

Por lo tanto, vemos que en un gran porcentaje de padres y madres con escolarización básica (Casillas, 2007: 16) realizan el esfuerzo de enviar a sus hijos a la universidad, como una “estrategia de inversión social” o “estrategia de ascenso social” (Kessler, 2009: 29).

Conclusiones

¿Es posible trasponer las afirmaciones realizadas por Bourdieu, con respecto a Francia y a Japón, a la realidad de la educación en la Argentina?

En una conferencia pronunciada en la Universidad de Todai (abreviatura de Universidad de Tokio, Japón), en octubre de 1989, Bourdieu dice: “hablaré de un país que conozco bien no por haber nacido en él, ni por hablar su idioma, sino porque lo he estudiado mucho, Francia. ¿Significa eso que voy a encerrarme en la particularidad de una sociedad singular y que no voy a hablar para nada de Japón? No lo creo. Pienso por el contrario que presentando el modelo del espacio social y del espacio simbólico que he

elaborado a propósito del caso particular de Francia, no dejaré hablar de Japón (como, si hablara en otra parte, hablaría de Estados Unidos o de Alemania)...

Todo mi propósito científico parte en efecto de la convicción de que sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como ‘caso particular de lo posible’, en palabras de Gaston Bachelard, es decir como caso de figura en un universo finito de configuraciones posibles. Lo que concretamente significa que un análisis del espacio social de las mismas características que el que propongo basándome en el caso de Francia de la década de los setenta es como historia comparada aplicada al presente o como antropología comparativa referida a un área cultural particular, fijándose como objetivo captar lo invariante, la estructura, en la variante examinada” (Bourdieu, 1997: 11 - 13).

En estas palabras, Bourdieu contesta una de mis inquietudes, cada vez que me dedico a un autor extranjero, y torna de un nuevo sentido la búsqueda de reflexión constante sobre la particularidad del sistema educativo argentino, de fines del siglo XX y principios del siglo XXI. Su teoría ofrece numerosas herramientas para establecer ese espacio social, analizarlo y, luego de ser captado objetivamente, compararlo. Por lo tanto, queda avanzar en la tarea de volver observables y medibles las dotaciones culturales de nuestros alumnos, la lógica de conversión en el ámbito universitario y su particular relación con la estructura del espacio social.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. ([1964] 2003a). La elección de los elegidos. En *Los herederos*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, Jean-Claude ([1970] 1998). *La reproducción*. Bs. As.: Laia.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, N° 5, pp. 11-17.
- Bourdieu, P. ([1994] 1997). Espacio social y espacio simbólico. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Bs. As.: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003b). El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de la nobleza de estado. En *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003c). Entrevista sobre la educación. En *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2003d). Prefacio a la reedición de la reproducción. En *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Carlino, P. (2003). Los textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista Uni-Plur/versidad*. Vol 3, N°2.

Casillas, M.; Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. *Revista de Educación Superior*. Vol. XXXVI (2), N° 142, pp. 7 – 29.